

上級学習者を対象とした論文作成に必要な語彙指導

—学習者の主体的な学びの支援—

The Required Vocabulary Instruction for the Development of Materials Targeting Advanced
Learners : In Support of Lerner-Centered Teaching

佐尾ちとせ (同志社大学)
SAO Chitose (Doshisha University)

要 旨

学習者主導の授業が試みられている中、比較的教師主導で行われることの多い語彙指導において、学習者の活動を主軸に据えた授業を実践してきた。RTでは、そうした活動のうち、平易な表現から高度な表現への書き替えを体験していただき、このような活動が語彙の獲得に有効であるか、さらに効果を上げるにはどうすればよいか、意見を交換した。

The author has been experimenting with learner-centered teaching methods, mainly with vocabulary building exercises that focus on a scaffolding style build up. During the Round Table, participants worked together to experiment with rewriting simple expressions into more complex ones. Using these types of teaching techniques, participants discussed how to improve the effectiveness of vocabulary expansion and development among learners.

【キーワード】 語彙力, 論文作成, 上級学習者, 意識改革, 書き換え

1. はじめに

学習の目的や学習者の性格によって差異もあろうが、一般に、指導者から与えられたものよりも、自ら苦勞して獲得した知識のほうが定着しやすい。実践研究フォーラムにおいても、「協働」がテーマとして取り上げられ、「ピア」がキーワードとなった実践が数多く報告されている。本稿で報告するのも、そうした学習者の活動を主軸とする授業実践の1つであるが、テーマ討論、ドラマ作成といったような比較的学習者主導の授業が組みやすい活動ではなく、上級レベルにおける語彙拡充を目的とした授業である。

授業は1学期(半年)を大きく2つの段階に分けて行っている。第一段階は語彙獲得に対する学習者の意識改革であり、第二段階として、新聞記事、学術書、研究論文等、いわゆる「硬い」文章中に頻出する語彙、そしてそのような文章に特徴的な構文を認識させる活動を据えている。どちらの段階においても、中心となるのは、学習者同士の話し合いと個人発表である。

以下、第2章では、このような形態の授業を計画した背景として、筆者の考える「語彙力」について概括した後、対象とする学習者の実態や現在の授業に至るまでの経緯をまとめておく。そして、第3章で、具体的な授業実践を報告し、第4章では、RTでご提示いただいた点も含め、上級学習者に対する語彙指導のあり方について見解を述べたい。

2. 活動の背景

2-1 筆者の考える「語彙力」とは

深層はともかく、表層的には「語彙力＝知っている単語の量」のように認識されることが多い。語彙の授業の受講生に、自分の日本語の中で最も足りないのは何だと思うかを問うたところ、「『語彙力』も十分とはいえないが、それ以上に『表現力』が不足していると思う」という回答が返ってきたことがある。この回答者はさらに続けて「語彙を増やすよりも、自分が使いこなせる語彙の範囲で、表現力を身につければいくらかでも立派な文が書けるようになると思う」と述べていた。このような考えは、「語彙力＝単語量」という考え方に根ざしていると思われる。NTTコミュニケーション科学基礎研究所の提唱する「単語新密度」⁽¹⁾のような概念も、語彙力を量的に捉えていると考えられる。母語であれば、単語の意味を理解していることと、その単語を使用できることは、ほぼ直結していると考えられるが、外国語の場合、理解と使用の間には大きな溝がある。たとえば、「電車に人がたくさん乗っている」ということを「混雑」という漢語で言い表すことができるという意味的側面だけを指導したのでは、「電車は混雑だった」「混雑な電車に乗った」という文を作ってしまう可能性がある。もちろん、語彙力の一部には、量的な側面もある。だが、それ以上に重要なのは、獲得した語彙をいかにして使いこなすかということであろう。上述の学習者はそれを「表現力」としたが、筆者は、「単語量」に加え、「表現力」「運用力」そういったものもすべて含めて「語彙力」と捉えている。

2-2 同志社大学における日本語の授業の概要

本稿は、同志社大学日本語・日本文化教育センター（以下、日文センター）上級レベルにおける「読解C-51」クラスの実践報告である。そこで、当該授業について具体的に述べる前に、センター全体の授業について簡単に紹介する。

表1 日本語の授業科目

月	火	水	木	金
総合1	総合2	総合3	総合4	総合5
読解A（速読）	口頭表現A（独話）	文章表現	読解C（語彙拡充）	口頭表現B（対話）

同志社日文センター提供の日本語科目は、表1のように、毎日連続して行われる「総合」と技能別科目に分けられ、大きく2本立てとなっている。基幹科目である「総合」は、ロールプレイやディスカッション、長文・短文の聞き取り、200~400字程度の作文等も取り入れ、文字通り総合的な授業内容となっているが、どちらかというといは、インプット中心である。一方、技能別科目はアウトプットに主眼が置かれ、「総合」とは相補的に成り立っている。そのうち、「口頭表現」、「文章表現」は、科目の特性からしても、習得した知識を運用する活動が主となるが、「読解」、特に本稿で報告する「読解C」は、語彙の拡充を目的とした授業であり、ちょう



図1 授業科目のイメージ

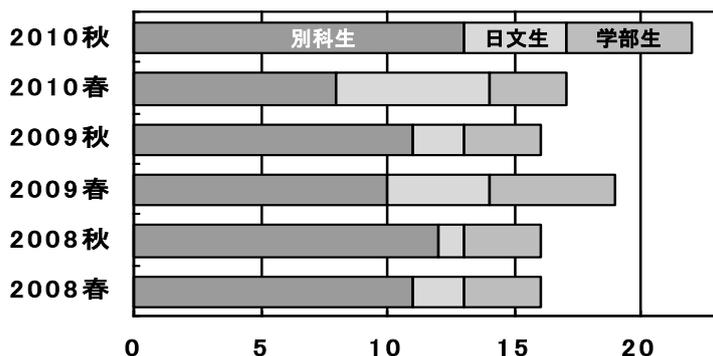
ど中間的な位置を占めている。

日文センターに所属する学生には、将来、日本の大学・大学院への進学を目指す私費の留学生（以下、別科生）と同志社大学との提携大学から派遣されている交換留学生（以下、日女生）とがおり、それぞれ習得すべき科目数・単位数が異なる。別科生は「総合」、技能別各科目ともに、ほぼ全員の学生が履修するが、日女生は各人の興味関心に応じて、時間割との兼ね合いで、適宜選択して履修する。「総合」を履修した上で技能別をいくつか履修するケースが多いが、技能別科目のみ履修する学生もいる。また、技能別科目に関しては、同志社大学各学部・大学院所属の学生も履修が認められているため、「読解C」の受講生は、学習歴、現在の学習状況、目的等、多種多様となっている。

2-3 「読解C」受講者と彼らの抱える問題点

「読解C」は登録者を前学期の成績、プレースメントテストの結果等により習熟度別に3クラスに分けて運営しており、51は最上位のクラスに当たる。登録者数は、表2に示したとおり、学期によって多少異なるが、20名前後であり、大半を日文センター所属の学生が占め、学部・大学院の学生も数名受講する。

表2 読解C-51 受講生の内訳



受講生の第一言語は中国語、韓国語が多く、それが漢語を中心とする語彙の習得に有利に働いているとはいえるだろう。しかし、欧米、あるいはタイ、インドネシアといった日常的に漢字を使用していないアジア諸国出身であっても、漢字・漢語に対する知識の欠如を悩みとしている、

あるいはそれが原因となって語彙習得に困難を来しているような受講生はいない。

それよりも、受講生から一様に寄せられる声には、「いい表現」「いい日本語」がわからないというものが多い。彼らが「いい」と表現するのは、言葉を換えれば、高度に洗練された日本語ということになるだろうが、論文、ビジネスメールといった異なる場面でそれに適した適切な表現を選択できること、選択した語を日本語として正しくかつ自然に展開できることなどを含んでいる。

表3 語彙力不足を自覚するとき

読 解		聴 解		記 述		発 話	
新聞	専門書	ニュース	講義	レポート	メール等私信	ゼミ発表	日常会話
1	10(1)	4	11(2)	10(8)	2	9(5)	6(1)

()内は語彙力不足を最も強く自覚するとき

修了生に対して行った調査^②では、自身の語彙力不足を実感するのは、いわゆる四技能のいずれにも関わりがあるが、やはり、ある程度公式な場での日本語に自信がないという回答が多かった。そして、最も強くそれを自覚するのはどのような場面かを問うたところ、レポート等の公式な文書の作成を挙げた回答が多数を占めた。具体的には、「論文、専門書

等の相当高度な表現が用いられている文章であっても、読むのにかかる時間を問題にしなければ内容は理解できるが、そこに用いられているような表現を駆使して文章を作成することができない」「仕事上の打ち合わせでも、面と向かって対話をする分には特に問題はなくなりましたが、指示書、仕様書といった文書を作成する段になると、一体どのような日本語を用いたらよいのか迷ってしまう」といった意見が聞かれた。さらに、彼らを深く悩ませているのは、それを克服する術を持たないという点である。

南山大学国際センター紀要「上級日本語学習者の問題とその対応」⁽³⁾では、上級学習者にとっての諸問題が詳細に調査され、その対処法が検討されている。これは語彙に特化した調査ではないが、書き方の教育における「論じたい内容に適した表現が使えない」といった問題は、語彙力に直結する悩みと考えられる。そして、その中身は、量的な不足ではなく、運用力に不満や不安を抱く学習者が多いことを物語っている。他の教育機関における同様の調査を探したが、残念ながら、客観的なデータは発見できなかった。しかし、RTで直接お話しする機会のあった先生方の声からも、量ではなく質的な面、理解よりも運用面における悩みというのが、上級学習者に共通していることがわかった。

3. 実践報告

3-1 学習者主体の語彙指導を試みたきっかけ

学習者からの悩みばかりでなく、指導者にとっても語彙力の強化は大きな課題である。語彙力向上のために実施されている方法としては、新出語導入時の例文の提示、実生活における既習語使用の奨励といったことが挙げられる。

語学に関して即効性の特効薬がないのは当然だが、語彙の習得と文法的な知識の習得とは根本的に異なる。文法知識は、理論的に理解し、納得していくことが可能であるが、こと語彙に関しては、大枠での法則のようなものはあっても⁽⁴⁾、個々の語に固有の共起関係、統語関係があり、個別に学んでいくしかない。仮に、旧日本語能力試験出題基準に挙げられている1級語彙7,800語の意味を完璧に習得したとしても、それは7,801語目の語を正しく運用することを保証するものではないのである。

語彙力があるということは、相当数の語の意味を理解し、その用法にも習熟しているということを含むものではあっても、既習の知識量、いわば語んじている語の量が問題なのではなく、未知の語に出会ったときの対処法を会得していることだと考える。殊に、本実践報告の対象とする授業で目指している「論文作成に有用な語彙の習得」ということを考えた場合、辞書、あるいはインターネット等からの情報をいかに巧みに利用できるかは重要なスキルであり、ある一語を知っているかどうかよりも、その語の何を理解できれば、その語を実際に運用できるかを知っていることが肝要であると考えている。しかしながら、上級レベルの学習者であっても、受講前は、辞書の引き方も拙く、未知語に出会っても、最初の語義説明の部分しか読まず、ともすると対訳辞書で意味を確認して済ませてしまうこともままあった。

このような実態の中で、真の語彙力をつけるためには、何よりも言葉に対する意識改革を行う必要があると考えるに至った。そのためにも、外から与えられた知識を身につけるのではなく、学習者自らが問題意識をもって主体的に学んでいくような環境を作らねばならない。このような思いから、学習者の活動を軸とする語彙指導の授業づくりを始めた。

3-2 実践の経緯

同志社日文センターにおける「読解」の授業自身も、少しずつ内容が変遷している。科目名は年度によってまちまちであるが、かつては、「ジャンルを問わず多くの文章を読み、速読能力をつける授業」、「文学作品などを鑑賞する授業」、「読解を通して、そこに取り上げられている話題を話し合ったり、さらに深く調べたりする発展的な授業」の3本立てであった。筆者は当初、速読の授業を担当していたが、その際も、情報そのものよりも情報の伝え方を重視し、表現に根拠を求めつつ、内容の理解を深める読みの方法を追求した⁶⁾。その後、学生、指導者双方からのニーズの高まりに合わせ、語彙拡充を目的とする読解の授業が新たに加わった。

このような目的の授業が設定された当初は、現在でも参考書として利用している『日本語を磨こう』⁶⁾を主教材として、そのうちの数課を取り上げ、適宜、関連する新聞記事を読んだり、練習問題を解いたりする、教師主導の授業を行っていた。だが、こうした方法では、学習者は常に与えられた情報として表現を学んでいくことになり、日常的な語彙習得のきっかけとして、授業が有効に機能していないと感じるようになった。そこで、3～4名のグループごとに『日本語を磨こう』の課を割り振り、そこに取り上げられている連語表現を自分たちで咀嚼して解説する、いわば学習者がその時間だけ教師となって授業を行うような方法を試みることにした。ただ教師の代わりをするというのでは漠然としすぎているので、担当する課で取り上げているのと同じ連語表現の使用例を探し出して紹介すること、その課で扱っているのと同じようなトピックの文章を見つけ、そこに登場する表現との比較を行う、あるいはある話題・分野に共通してよく用いられる表現を収集すること、取り上げた連語表現を用いた短文を作成すること、この3つのタスクを課した。

「読解」を謳う科目であるにもかかわらず、読解すること以上に調査、発表が中心になってしまうことに対して、学習者の抵抗があるのではないかと懸念したが、むしろ、こうした活動に積極的な姿勢が見られたので、学習者の主体性をよりいっそう活かせるよう、『日本語を磨こう』を参考にしながら、このテキストと同様の形態の1課分を作成することも試みた。具体的には、自分たちで連語表現の多用されている記事を集め、それを平易な表現に書き改めた上で、各表現について例文を作成し、さらにその表現が練習できるような簡単な練習問題を作成するという活動である。

いずれの場合も、言葉に対する興味は格段に広がったが、以下の2点において問題があると考えた。第一は、1つのクラスとして授業をしているにもかかわらず、学習者によって、学習内容に、量的にも、質的にもかなりの差が生じるという点である。特に、テキスト作成のプロジェクトワーク的な活動では、具体的な作業に入ってから、教師とそのグループ内の学習者とのやりとりが主になってしまい、他のグループが調べた表現をクラス全体で確認し、共有し合うことがほとんどできなかった。そのため、積極的なメンバーの多いグループとそうでないグループとでは、取り上げる語の数、例文の作成数などに大きく偏りが出た。第二は、学習者が誤解しやすい点や陥りやすい誤りなどを解説する時間を十分に確保できなかったという点である。その結果、自分の調べたことと、他者の調べたこととでは習熟度に歴然と差が出てしまった。自分が担当した表現は一定程度習熟できても、そうでない表現については、発表を聞いて熱心にメモをとったり、質問をしたりして

はいても、意外なほど記憶に残っていなかったり、誤解していたりすることが、毎回実施した復習テストの結果から明らかになった。

このような実態を踏まえ、学習者主体の活動を残しつつ、その形態や内容を変化させ、効果的な指導が行えるような方法を模索してきた。

3-3 現在の実践

(1)意識改革

語彙指導において何よりも重要なのは、学習者本人に、自身が学ぶべき表現はどういったものであるのか、何を学ぶことが肝要であるのかについて、明確な像を持たせることだと考えている。それがわかっていないがゆえに、労多くして功少なしの負の学習スパイラルに陥ってしまっている学習者は少なくない。そこで、学期の前半では、どのような表現を身につけておくことが、いわば「お得」であるのかを具体的に示し、そうした「お得」な表現が、実際にはどのような場で用いられているのかを十分に時間をかけて確認する。それを繰り返すことによって、有用な表現に遭遇したとき、それに気づくことのできる「目」と「耳」を育てることができると考えている。

実際の授業実践をいま少し具体的に述べる。「少子化に拍車がかかる」「活字離れに拍車がかかる」等、新聞・論文にも多用される「拍車がかかる」という連語表現がある。これを新聞読解の中だけで学習していると、学習者は、こうした表現の重要性、学習の必要性は理解できても、身近な表現としては捉えられない。ところが、この連語は、たとえば宇多田ヒカルの「traveling」という歌詞の中にも「気持ちに拍車がかかる」というフレーズで登場する。「拍車」同様に、新聞等でよく目にする「歯止め」は、ポルノグラフィティの「空蝉」という歌に「歯止めをかけた鎖はちぎれて」と出てくる。このように、学習者にとって非常に身近で覚えやすい歌詞、漫画やアニメ、広告等を取り上げ、獲得を目標とするような表現は、必ずしも新聞等にしか出現しないわけではなく、もっと身近に存在することを体験させる。初回の授業でこうした身近な使用例を紹介しただけで、担当を割り振るまでもなく、自発的にこれぞと思う表現を収集してくる。こうした活動は、宝探しのように、ゲーム感覚で取り組み、興味関心を引き出し、伸張させるのに役立っている。

だが、やみくもに表現を収集するだけでは、語彙力向上に結び付かない。そこで、こうした表現の何を知っておくことが有用であるのかを認識させる。学習者に提示しているのは以下の項目である。

①文型（パターン・構文・格関係）

- ・連語（あるいは動詞）がどのような格をとるか、どのような助詞をとるか
- ・主体・対象として、「人」「物」「事柄」のいずれがくるか
- ・どの位置に出現するか（名詞・動詞につながり連体・連用修飾語となるのか、述語として用いられることが多いか）

②共起語

- ・特定の動詞とともによく用いられる「名詞」
- ・特定の名詞とともによく用いられる「動詞」「形容詞」
- ・特定の連語とともによく用いられる「副詞」

そして、文型や共起語の情報を、教師からただ提示されるのではなく、自分で分析し、

見出しでいけるようになるために、webサイトを活用した用例収集を勧めている。そして、集めた用例を格関係で分類したり、主体ごとに分類したりする作業を授業内で行い、それぞれの表現の用法上の特徴を分析する。このような作業を繰り返すうちに、学習者自身が、日常生活の中で新しい表現に出会った場合にも、その表現の周辺にある共起語や、その表現を用いた文型を意識するように次第になっていく。

授業時に提示することになっているwebサイトは、株式会社ランゲージ・クラフト研究所の提供する「kwic on web」⁽⁷⁾と京都大学の「格フレーム検索」⁽⁸⁾である。2010年春学

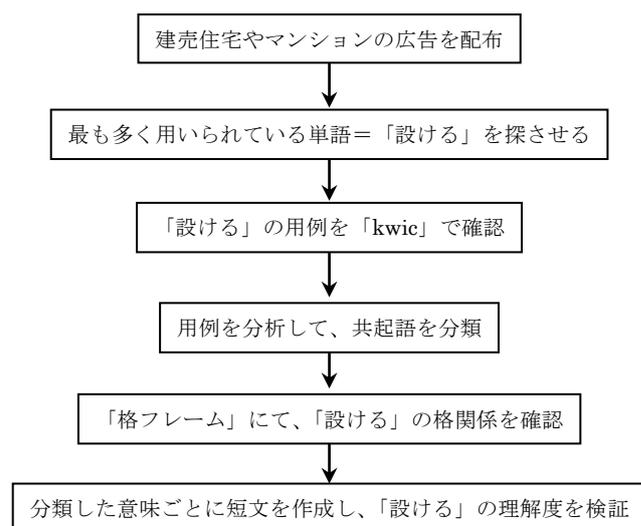


図2 初回の授業の進め方

しているからといって、最初から、論文レベルの文章を取り上げてしまうと、内容を読み取ることに力が注がれ、表現への意識が薄まると考え、はじめは新聞記事であってもテレビ欄や芸能欄を紹介し、とにかく、周りをよく見、意識さえすれば身につけるべき表現がそこそこにあるということをはっきりと自覚させるようにしている。たとえば、非常に多義的で、かつ格関係も複雑な「迫る」という動詞を学習するのに、まずは芸能欄の「必見！芸能人Xの素顔に迫る」、ドラマの紹介文「事件の秘密を知ったやくざと警察の執拗な追求が迫る中・・・」のような例から入っていき、新聞記事の「K首相に3割実施の断行を迫る」、論説「尊厳死は誰もが、避けて通ることのできない問題として、その答えを迫られ・・・」といった文章の読解を通して、「迫る」の用法に迫っていくのである。

この段階での学習者の活動として、自分の目や耳に留まった表現について用例を収集し、それに対して、何らかの分析を加えて発表するというところを行っている。分析力は学習者の日本語能力、また言語的センスにも左右されるので、必ずしも十分なものとはいえないが、この段階では、情報自体ばかりでなく表現を意識して日本語に接する姿勢を培うことを目的としているため、発表に対して補足は行っても、特に批判や評価はしていない。

(2)書き換え

語彙拡充というのは、「語」単位の問題ではない。論文作成に必要な語彙を獲得したというのは、たとえば、「預金準備率が上昇すると銀行の貸出が銀行の預金に占める比率も低下する」という文ならば自力で作れる学習者が、「預金準備率の上昇は銀行の貸出比率の低下を招く」という文を書けるようになることだと考えている。「(率が)上がる」を「上昇

する」に「下がる」を「低下する」に置き換えることは比較的容易である。だがしかし、「～が上昇すると～が低下する」という文を「招く」を用いて「～の上昇が～の低下を招く」のように構造変換するのは一筋縄では行かない。こうした書き換えが行えるようになる前提として、基本義以外の「招く」の語義を学習させなければならないが、それ以上に、この「招く」という語が構文的にどのような環境において用いられるのかに習熟させる必要がある。言葉に対する意識改革の中で、常に、格関係・統語関係に注目することを習慣づけるのは、こうした変換の下地づくりともいえる。

書き換えの活動に入る前には、対象年齢を異にする文章を比較して、使用語彙や、文構造の違いを分析する。同じ翻訳でも、低年齢の児童向けにリライトされた文章と高学年用のものを比較して、用いられている表現を比較したり、小学生新聞と一般の新聞の記事を読み比べ、使用語彙の違いを確認したりする。このような作業を通して、文章の難易度に応じた表現の違いを十分認識させた上で、一般の新聞記事や百科事典の説明を小学生にも理解できるような平明な表現に改める作業、その逆の小学生新聞の記事や教科書に掲載されている説明文を論文化する作業を繰り返す。できるだけ作業が単調にならないよう、学習者一人ひとりにこれぞと思う表現を含む新聞記事や論文等の一部を平明な表現に書き換えさせ、クラス全体でそこから元の表現を推測させたり、グループごとに文章を与え、時間を決めて平明な文章に書き換えさせ、クラス全体で元の表現を類推させたりと、変化をつけるようにしている。

RT 当日には、このグループごとの書き換え作業を体験していただき、普段の教室以上に、真剣かつ和気藹々としたひと時を持つことができた。

3-4 実践を通しての学習者の変化

本実践を通して実際にどの程度語彙力が向上したかということの数値的に実証するようなデータはないが、以下のような点で大きな進歩があったと感じている。

冒頭に述べたように、同志社日文センターの授業は「総合」とその他の科目が相補的に存在しているのだが、読解の授業の受講生は、他科目の授業においても質問のしかたが変わってくる。顕著な例を挙げる。「総合」の授業の中で「提携を結ぶ」という表現が出てきた際、「読解C-51」を受講していない学習者から、「提携」は「連携」とは違うのかという質問が出た。それに対し、別の「総合」のクラスでは、「読解C-51」受講生から、「契約」は「結ぶ」とも「交わす」とも共起しうるが、「提携を交わす」ともいえるのかという、より突っ込んだ質問があった。このように、受講生から共起語を意識した質問や格関係に対する質問が多く出されるようになってきたのは、意識変化の表れだと考えている。

機能語も含め、新出語を導入すると、しばしば「それはAという意味か」あるいは「既習のXという語と同じか」という質問をする学習者がいる。今学期の中級学習者の例であるが、「せいぜい」という副詞を学習した折に、「どんなにがんばっても、せいぜい60点しかとれないだろう」という例文を挙げ、「多くみても、よくみてもせいぜい～だ」のように意味を説明した直後に、「では、『せいぜい』は『せめて』と同じですね」という質問を受けたりする。言葉を理解しようという場合、何よりも意味を知りたい、既習語と関連付けたいというのは自然な表れではある。だが意味の理解の積み重ねでは、語の運用力はつかないというのが持論である。「読解C-51」受講生からは、こうした意味に関する問いが

減り、質問のしかたも、自分自身が作成した例文を示し、そのような用法が可能であるかどうかを問うようになってきたのは、語彙力が向上しつつあることの証と考えられる。

また、実生活の中で用いられている表現に敏感になっているのが顕著にうかがわれる。どの授業の中でも、既習の語がニュース等に登場し、それが聞き取れたことなど、翌日の授業でうれしそうに報告してくれたり、既習の語が見出しに踊る新聞記事を切り抜いてきて披露してくれたりすることもある。旅行先でもおもしろいと感じた表現の使われた立て看板を写真に撮ってきたりもする。いずれも言葉への興味関心が増してきていることをうかがわせる。また、アルバイト先などで耳にした表現が耳慣れないものであると、そのような使い方も可能であるのか、このような状況でこの単語を使ってもよいのかといった質問がある。これらは、必要な情報を理解するだけにとどまらず、情報伝達のために使われている表現にまで意識が向くようになってきた結果であると考えている。

4. おわりに

語彙指導に学習者の活動を取り入れることに対する筆者の迷いは、3-2に述べたように、同じ授業の受講生の間に、学習内容の開きが大きく出てしまうことと、専門家ではない学習者の知識と経験の範囲で、用例収集・分析を行うことを中心としていて、果たして語彙指導して十分といえるのかどうかという点であった。その点について、RTの中で出された意見を集約すると、「とにかく今のままのこの雰囲気はよい」「学びを全体のものとして捉える必要はなく、個々人それぞれのペースでよい」ということになる。

今回のRT-3では、本発表に続いて、廣田周子、荒木華英両氏による「中級レベルにおける『説明』の授業」のご発表があったが、こちらの発表では、討議の中心として「ほめること」が取り上げられていた。廣田氏らの実践の主眼は、授業内で学習者同士、あるいは指導者から「ほめられる」経験を積むことで、学習意欲を高め、以後の授業への動機付けとなっていくことを検証するものであった。本発表における書き換え作業の体験では、まずは文章の難度を落とす作業で苦勞を共有し、全体では、平易な表現から元の高度な表現を類推する作業で知恵を絞った。日本語を専門とする面々であっても、ヒントなしで元の表現を導き出すのはなかなか難しく、当てられた瞬間、そして周りが掛け値なしで感心する瞬間の体験は、学習者同様、次への意欲につながっていくことを実体験できたと思われる。体験の場において感じられた雰囲気は、とにかく「楽しい」という一語に尽き、発表後も次々に、「思わず本気になってしまった」「自分自身がもっと表現の勉強の必要性を感じた」等の感想をいただいた。

学習者の活動を中心とした授業を行って来て、常に自身に問うてきたのは、「楽しいことは確かに楽しいがそれでよいのか」ということであった。筆者自身が、知識を教えこむより、方法論を身につけさせたいと考えている一方で、1回1回の授業で、どれだけの知識を習得できたのかにこだわっていたともいえる。

体験、そしてその後の討議の中で、筆者自身が改めて考えさせられたのは、やはり「協働」による学習意欲の向上がもたらす効果という点である。学習者による授業アンケートでも、「言葉に興味を持てた」「続けて履修したい」「もう一学期履修できたら、もっと語彙力がつくと思う」といったものが多く、2010年春学期の受講生のうち、帰国、修了しなかった4名の学生は、秋学期にも全員再受講している。こうした学習意欲、言葉への興味関

心が、具体的な日本語表現1つを身につけること以上に、学習者にとって大きな糧となり、ひいてはそれが日本語力の向上につながっていくということを、RTを通じて実感した次第である。

今後は、ポートフォリオなどを導入して、学習者各人が、個人の語彙学習の成果を跡付けられるようにしていくなど改善の余地はあろう。だが、語彙を学ぶことを楽しむということに、もう少し指導者自身が肯定的になり、モチベーションを高めることによって、目に見えない効果を上げていけるよう、いっそう授業を工夫していきたいと考えている。

注

- (1) 「NTTデータベースシリーズ『日本語の語彙特性』」
<http://www.kecl.ntt.co.jp/mtg/goitokusei/> (2010年9月30日)
- (2) 2009年春に実施し、第3回日本語教育学会研究集会にて「ほんとうの語彙力をつけるための指導とは」と題して発表した調査に、さらに新たな修了生の意見を加えた。この調査では、アンケートを送付し、「どんなときに語彙力の不足を感じるか」という質問に対し、「新聞を読むとき」「レポートを書くとき」のように表に示した8つの選択肢を挙げ、あてはまるものをすべて選ばせた上で、最も強く感じているのはどれか回答を求めた。さらに、数名の修了生とは直接面談し、具体的な意見を聞き取った。
- (3) 架谷真知子・朝倉直美・津田彰子(2001)「調査報告 上級日本語学習者の問題とその対応」『南山大学国際教育センター紀要』第2号, 50-71
- (4) たとえば、「合格」はスル動詞として用いるのに対し、「不合格」はスル動詞ではなくナ形容詞になるが、「満足」「不満足」、「成熟」「未熟」等、肯定－否定の関係にある語の品詞が、スル動詞－ナ形容詞という対立になるといった法則を知っていると、「能力試験に不合格してしまった」のような誤用は起こらない。
- (5) 佐尾ちとせ「上級学習者のための『読解』のあり方とは」(2005)『同志社大学留学生別科紀要』第5号参照。また、2006年度第5回日本語教育学会研究集会でも「伝え方を重視した読解の追求」として口頭発表を行った。
- (6) 神田靖子・佐藤由紀子・山田あき子(編著)(2002)『日本語を磨こう－名詞・動詞から学ぶ連語練習帳』古今書院
- (7) 「KWIC on web」<http://languagecraft.jp/kwic/>
- (8) 「格フレーム検索」<http://reed.kuee.kyoto-u.ac.jp/cf-search/>

参考文献

- (1) 東京外国語大学留学生日本語教育センター(2007)『全学日本語プログラム3年間の報告書』ほか、以下の各教育機関の紀要・年次活動報告書：静岡大学、国際基督教大学、大東文化大学、広島大学、龍谷大学(五十音順)